Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9470639
Centre d'intérêt: 755

Majkrak, Béatrice.

L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde : quelques aspects méthodologiques et pédagogiques / Béatrice Majkrak. -- [Pointe-aux-Trembles] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Réseau de l'éducation des adultes, [1987?].
48 p. ; 28 cm. -- (Enseigner le français aux allophones)

Bibliogr.: p. 47-48.

Vedette(s)-secondaire(s): Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Réseau de l'éducation des adultes

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue seconde * Méthode d'enseignement * Grammaire * Vocabulaire * Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: Approche communicative

Cette étude aborde, dans un premier temps, la problématique de la situation de l'enseignement du français, langue seconde, aux adultes et présente les principales méthodes d'enseignement utilisées. Dans un deuxième temps, elle propose une comparaison de deux principaux courants dans l'enseignement des langues secondes en mentionnant leurs sources méthodologiques pour le français: méthodes structurales et approche communicative. Elle traite, en troisième lieu, de quelques principes pédagogiques de l'approche communicative s'appliquant à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire, au problème de l'évaluation, etc.

Type de document:

COLLECTION

ENSEIGNER LE FRANÇAIS AUX ALLOPHONES

LA COMMISSION SCOLAIRE JÉRÔME-LE ROYER
LE RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

TABLE DES MATIERES

Introduction..... 1

Chapitre I. L'enseignement du français langue seconde aux adultes : situation au Québec..... 3

A. Organismes impliqués, clientèles visées..... 3

B. Méthodes d'enseignement..... 6

C. Caractéristiques linguistiques et pédagogiques des principales méthodes..... 7

a. Le français international..... 7
b. Dialogue Canada..... 9
c De vive voix..... 10
d. Un niveau-seuil..... 11

D. Les principales différences entre les méthodes structurales et l'approche communicative..... 15

a. Les publics visés..... 16
b. Les objectifs à atteindre..... 16
c. Les contenus à délimiter..... 18
d. Base théorique, pédagogie..... 21

Chapitre II. La place de la grammaire dans l'approche communicative..... 27

Chapitre III. L'enseignement du vocabulaire..... 30

Chapitre IV. La question de la variété du français à enseigner..... 35

Chapitre V. L'attitude à l'égard des erreurs..... 39

Chapitre VI. Le problème de l'évaluation..... 42

Conclusion..... 45
Bibliographie..... 47

INTRODUCTION

Depuis plusieurs années, le français est enseigné à titre de langue seconde à des adultes dans des commissions scolaires, dans des cégeps, dans des universités et dans diverses entreprises. Ceci répond à un besoin croissant de donner la possibilité d'apprendre la langue officielle de la province à ceux qui ne la parlent pas mais qui en ont besoin dans leur vie quotidienne. Dans une très grande proportion, ce secteur d'enseignement dessert une population d'immigrants qui, à leur arrivée,au Québec ne connaissent pas du tout le français ou en ont une connaissance très restreinte.

Quoique ce secteur d'enseignement soit en constante croissance, il n'est pas encore bien intégré au système d'éducation régulier. Mettant en cause deux ministères (de l'Immigration et de l'Éducation) et touchant quatre niveaux d'enseignement (alphabétisation, secondaire, collégial et universitaire), l'enseignement aux adultes obéit souvent à des normes différentes: la coordination entre les différents organismes impliqués est insuffisante, le matériel pédagogique employé, les modalités d'enseignement et d'évaluation, la formation des enseignants, etc., peuvent varier d'une institution à l'autre.

L'enseignement aux adultes est en réalité moins privilégié par rapport à l'enseignement régulier: même si depuis quelques années, plusieurs chercheurs en Europe et en Amérique du Nord font des études empiriques dans ce domaine, des modèles cohérents de l'enseignement des langues secondes et de l'acquisition des langues secondes par les adultes sont encore à venir.

Un autre facteur rend la tâche des enseignants particulièrement difficile: les années quatre-vingt ont vu un éclatement complet des méthodes d'enseignement des langues secondes en général. Quoique beaucoup de programmes se réclament des principes communicatifs, l'emprise de l'ancienne méthodologie de l'enseignement

séquences de ce fait est une très grande disparité dans l'organisation et la qualité de l'enseignement du français langue seconde aux adultes. Il n'existe pas de programme-cadre et le nombre de cours différents qui sont donnés est très grand: il s'agit d'habitude des cours élaborés pour l'enseignement régulier. Les méthodes structurales les plus employées sont les suivantes: Le français international, De vive voix, L'atelier, Dialogue Canada. Le contrôle de l'enseignement relève de l'établissement lui-même.

Dans les écoles de langue privées, la qualité de l'enseignement varie beaucoup, surtout en fonction du corps professoral (de grandes différences dans la rémunération) et de son encadrement pédagogique. Les cours dans les écoles de langues sont majoritairement dispensés à une clientèle adulte anglophone (hommes d'affaires).

Dans les universités, la situation est comparable à celle des entreprises privées: il n'y a pas une seule méthode ni un même programme-cadre. De plus en plus de cours offerts sont des cours spécialisés, par ex. des cours de français des affaires, de français pour les infirmières, etc. Parmi les méthodes structurales courantes, les suivantes sont les plus utilisées: L'atelier, De vive voix, Le français international, Dialogue Canada.

Le Ministère de l'Immigration est l'organisme qui a pris en charge la formation linguistique des immigrants adultes, qui ne peuvent plus fréquenter les classes d'accueil dans des écoles régulières où vont leurs enfants. Dans les principales villes du Québec, il y a une dizaine de Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI). La clientèle des COFI est très particulière par rapport à celle

ont été créées également, selon l'approche fonctionnelle, pour enseigner le français du travail aux infirmières et aux secrétaires. Un autre cours dit fonctionnel existe à l'intention des analphabètes (lecture globale).

B. Méthodes d'enseignement

Mis à part les méthodes maison qui varient d'école en école, il y a plusieurs méthodes commerciales fortement répandues. Elles sont utilisées tant pour l'enseignement aux adolescents que pour l'enseignement du français langue seconde aux adultes. Les méthodes structurales (et en occurrence du type audio-visuelle) les plus utilisées sont les suivantes:

- Le français international (LFI)
- Dialogue Canada (DC)
- De vive voix (DVV)
- Leçons de transition
- L'atelier

Quant aux méthodes dites communicatives, la situation est moins claire: beaucoup de programmes sont des matériaux maison ou des amalgames de méthodes structurales et des techniques qui s'inspirent d'Un Niveau-seuil.

La méthode qui semble jouir de la plus grande popularité parmi les méthodes structurales, est Le français international. Il s'agit d'une méthode qui a été conçue au Canada sous la direction de Guy Rondeau et Jean-Paul Vinay. Dans sa deuxième version, elle apparaît en 1971 (publiée par le Centre éducatif et culturel de Montréal). Le LFI s'inspire d'une méthode bien connue, utilisée en France depuis le début

des années soixante: Voix et images de France (mise au point par le CREDIF).

Deux autres méthodes, Dialogue Canada et L'atelier sont également d'origine canadienne, conçues toutes les deux pour des adultes anglophones qui travaillent à la Fonction publique. A cause de la clientèle visée, ces méthodes sont beaucoup trop spécialisées dans leur vocabulaire et les types de situations présentées pour pouvoir être utilisées dans n'importe quel contexte d'enseignement.

De vive voix (DVV) et Leçons de transition sont deux méthodes françaises, publiées par Didier dans les années soixante-dix et destinées aux adolescents et aux adultes débutants.

Le Ministère de l'Immigration du Québec à élaboré un ensemble de 10 leçons à l'intention des étudiants dans les COFI: En québécois. Ce matériel est peu accessible parce qu'il est utilisé surtout dans les COFI comme matériel d'appoint. Il vise surtout à sensibiliser l'étudiant à la réalité de la vie quotidienne au Québec par un choix de situations et de sujets particuliers: entrevue pour un emploi, visite chez le médecin, etc.

C. Caractéristiques linguistiques et pédagogiques des principales méthodes

a. Le français international

La clientèle visée n'est pas spécifiée: il s'agit cependant surtout des adolescents et des adultes qui apprennent le français comme langue seconde. La méthode est

américain et les informations sur la culture française ou québécoise sont d'ordre plutôt touristique.

b. Dialogue Canada

Également de type structuro-global, cette méthode est destinée aux adultes travaillant à la Fonction publique fédérale. Elle vise les débutants ou quasi-débutants. Le français enseigné est le français standard fondamental. Toutefois, la méthode s'efforce de sensibiliser l'étudiant à certaines particularités du français québécois (prononciation, lexique). Le lexique est adapté au besoin de la clientèle visée: la langue d'administration.

Chaque unité se compose de:

- un dialogue initial;

- vocabulaire de base sous forme d'un dialogue ou d'un court récit;

- synthèse du contenu linguistique oral de l'unité;

- introduction d'un lexique régional ou des expressions idiomatiques québécoises ("Au Québec avec Angus");

- initiation à la langue écrite: exercices de lecture à haute voix, dictée;

- exercices de laboratoire.

94-70639

L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde:

quelques aspects méthodologiques et pédagogiques

Béatrice Majkrak

COMMISSION SCOLAIRE JÉROME-LE ROYER
RÉSEAU DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

structural est encore très forte. De plus, même si l'approche communicative semble être très séduisante dans ses fondements théoriques, elle se prête très mal à l'élaboration de matériaux d'enseignement standardisés et taxe ainsi l'enseignant qui doit assumer lui-même la tâche de préparer le contenu des cours. L'imprévisibilité des effectifs étudiants entraîne l'existence d'un nombre grandissant d'enseignants à temps partiel ou à contrat: travaillant souvent dans des conditions très différentes, ces professeurs n'ont pas les moyens adéquats pour adapter les méthodes aux besoins de leur clientèle particulière.

Dans cette étude, nous allons aborder de façon sommaire certaines questions qui pourraient intéresser de tels enseignants. Dans un premier temps, nous voulons aborder la problématique de la situation, dans ce domaine, au Québec: comment l'enseignement du français langue seconde est-il organisé, quelles sont les principales méthodes d'enseignement actuellement utilisées. Dans un deuxième temps, nous nous proposons une comparaison de deux principaux courants dans l'enseignement des langues secondes en mentionnant leurs sources méthodologiques pour le français: méthodes structurales et méthodes communicatives. La troisième partie traitera de quelques principes pédagogiques de l'approche communicative, tels méthode d'enseignement de la grammaire, étude du vocabulaire, techniques d'évaluation, etc.

CHAPITRE I

L'enseignement du français langue seconde aux adultes: situation au Québec

A. Organismes impliqués, clientèles visées

Plusieurs organismes gouvernementaux et paragouvernementaux relevant de la juridiction du Québec s'occupent de l'enseignement du français langue seconde aux adultes: le Ministère de l'Éducation (Direction générale de l'éducation des adultes - D.G.E.A.), le Ministère de l'Immigration (Centre d'orientation et de formation des immigrants - COFI), la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), le Service général de l'enseignement privé, les diverses universités (Service de l'éducation permanente), etc.

La D.G.E.A. est responsable des cours donnés dans les commissions scolaires. Elle décide des budgets qui sont alloués aux commissions et elle définit les normes pédagogiques de l'enseignement. Ce sont cependant les commissions elles-mêmes qui décident des formules de cours et du matériel pédagogique (méthodes, matériel audio-visuel).

Le programme-cadre (normes pédagogiques) de la D.G.E.A. (1982) est d'orientation audio-visuelle, de type structuro-global, et les aptitudes à acquérir sont définies de la façon suivante: savoir comprendre, savoir lire, savoir parler, savoir écrire. On prévoit six niveaux de difficulté, chacun de 90 heures.

A la différence de l'enseignement primaire et secondaire, l'enseignement collégial est très décentralisé: une des con-

qu'on trouve dans les cours de français langue seconde organisés par les autres organismes ci-haut mentionnés.

Les immigrants sont d'origines diverses. En fonction de la distance entre leur langue maternelle et le français, leurs problèmes d'apprentissage seront différents (langues structuralement différentes vis-à-vis des langues de la même famille ou du même groupe linguistique, langues écrites en alphabet romain vis-à-vis des langues écrites dans d'autres alphabets, etc). L'âge des étudiants qui se retrouvent dans la même classe varie de 18 ans à 60 ans. Leur scolarité est fort variable: certains étudiants sont analphabètes, d'autres ont fait des études universitaires. La plupart des étudiants sont débutants; tous cependant ont besoin d'apprendre au moins les rudiments de la langue pour pouvoir s'intégrer à la vie quotidienne dans leur pays d'accueil.

Pour tous les COFI, il y a un même programme-cadre comportant deux parties: premièrement, les objectifs et le contenu des cours, deuxièmement, la méthodologie (Programme-cadre d'enseignement du français aux immigrants, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Immigration, Direction générale de l'adaptation). Tandis que le programme-cadre original (1973) suggère des méthodes structurales, à partir des années quatre-vingt, on favorise de plus en plus une approche fonctionnelle (communicative). Parmi les méthodes disponibles sur le marché, les plus utilisées sont: Le français international, Dialogue Canada, De vive voix, En français et C'est le printemps. En plus, il y a aussi du matériel maison, qui est très éclectique. Un manuel élaboré récemment pour les besoins spécifiques des COFI est paru sous le titre: En québécois. Il est utilisé pour enseigner aux étudiants ayant des connaissances de base en français. Deux autres méthodes

composée de six volumes, et chaque volume correspond à un niveau différent.

La deuxième version qui est utilisée depuis 1971 se réclame d'une méthodologie behavioriste dont les applications pédagogiques sont cependant beaucoup plus souples que celle de la première version. Elle réserve un certain espace à la créativité de l'étudiant et insiste moins sur la correction des erreurs visant beaucoup plus la communication que la perfection linguistique.

Chaque leçon comprend les parties suivantes:

- la présentation des items linguistiques à étudier et les exercices d'automatisation (phonétique, grammaire, conversation, révision);

- dialogue de révision comprenant des structures étudiées dans les leçons précédentes;

- un nouveau lexique;

- pratique de construction de phrases;

- exercices de laboratoire;

- dialogue qui contient des éléments présentés dans la leçon.

Pour ce qui est du modèle culturel, cette méthode introduit très peu de canadianismes, les textes et les images présentent des situations familières à l'étudiant nord-

américain et les informations sur la culture française ou québécoise sont d'ordre plutôt touristique.

b. **Dialogue Canada**

Également de type structuro-global, cette méthode est destinée aux adultes travaillant à la Fonction publique fédérale. Elle vise les débutants ou quasi-débutants. Le français enseigné est le français standard fondamental. Toutefois, la méthode s'efforce de sensibiliser l'étudiant à certaines particularités du français québécois (prononciation, lexique). Le lexique est adapté au besoin de la clientèle visée: la langue d'administration.

Chaque unité se compose de:

- un dialogue initial;

- vocabulaire de base sous forme d'un dialogue ou d'un court récit;

- synthèse du contenu linguistique oral de l'unité;

- introduction d'un lexique régional ou des expressions idiomatiques québécoises ("Au Québec avec Angus");

- initiation à la langue écrite: exercices de lecture à haute voix, dictée;

- exercices de laboratoire.

Le modèle culturel est le modèle français d'Amérique du Nord. De nombreuses chansons des principaux auteurs-interprètes québécois et certains noms géographiques sont cependant les seules références spécifiquement québécoises.

c. <u>De vive voix</u>

Parue en 1972 (Marie-thérèse Moget et Pierre Neveu, Didier, Paris), cette méthode a été préparée par le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF).

La clientèle visée est double: étudiants réguliers au niveau secondaire (français langue étrangère) ou adultes débutants qui souhaitent un enseignement intensif du français.

La méthode est très simple: elle comprend surtout des dialogues qui sont mutuellement liés par les personnages et le contexte et qui sont accompagnés par le son et l'image. Les structures introduites par les dialogues sont pratiquées en classe par des exercices de répétition et de modification.

Le français enseigné est celui du français fondamental, premier degré (grosso modo 1000 mots).

Le modèle culturel est assez discret mais correspond plutôt au milieu urbain en France.

d. Un niveau-seuil

Un niveau-seuil n'est pas un manuel d'enseignement du français langue seconde. C'est un ouvrage de référence qui a pour objectif de définir et répertorier les contenus des cours communicatifs.

Il s'agit d'un ouvrage collectif élaboré au terme d'un contrat avec l'E.N.S. de Saint-Cloud (Coste Daniel, Courtillon Janine, Ferenczi Victor, Martins-Baltar Michel, Papo Eliane, Roulet Eddy; 1976, Strasbourg, Conseil de l'Europe).

En 1979, CREDIF publiait un autre ouvrage - Adaptation de " Un niveau-seuil" pour des contextes scolaires (L. Porcher, M. Huart, et F. Mariet; Hemmerlé, Petit et Cie, Paris). Les auteurs se sont entièrement inspirés de Un niveau-seuil pour produire une adaptation pour l'enseignement communicatif du français dans le contexte scolaire.

La conception de l'ouvrage relève de la définition de l'événement de communication. Dans cette perspective, le locuteur de la langue seconde poursuit une intention énonciative (par ex.: s'informer de quelque chose, faire faire quelque chose à quelqu'un) par le biais d'actes de parole (demande d'informations, demande de faire faire). La réalisation des actes de parole peut faire appel à des notions très générales (temps, distance, cause...) ou plus spécifiques (jour, voiture, adresse...). La situation de communication est prise en considération en faisant la différence entre par exemple un message écrit ou un message transmis oralement, entre une conversation

amicale ou un entretien officiel, etc. Ceci se traduira par une différenciation des moyens linguistiques ou para-linguistiques utilisés: niveaux de style différents, degré plus ou moins explicite de message, absence ou présence de références culturelles supposées partagées par tous les interlocuteurs, etc.

La définition des objectifs d'apprentissage tient ainsi compte des facteurs suivants:

- répertoire probable des intentions énonciatives de l'apprenant et des actes de parole correspondants;

- répertoire des notions générales et spécifiques dont la connaissance est indispensable lors de la réalisation des actes de parole ci-haut mentionnés;

- répertoire des situations de communication où l'apprenant peut se trouver et des rôles qu'il va jouer dans ces situations par rapport à ses interlocuteurs et le contexte socio-culturel.

Un niveau-seuil comporte cinq sections et un index:

-"Approche d'un niveau-seuil": explication des hypothèses qui sous-tendent l'approche communicative et des concepts qui s'y rattachent et de leur fonctionnement dans l'apprentissage du français langue seconde;

-"Publics et domaines": description du public potentiellement visé (touristes, travailleurs migrants, professionnels ayant besoin des connaissances du français langue étrangère, étudiants dans le réseau scolaire

régulier, jeunes adultes aux études) et des sphères sociales d'activités langagières (relations familiales, relations professionnelles, commerce, mass média, amis et connaissances);

-"Actes de parole": la partie la plus importante de l'ouvrage: répertoire des actes de parole et des exemples de leurs réalisations possibles en français.

Exemples:

Demander jugement sur une action accomplie par soi-même: Donne-moi ton avis/opinion; Qu'est-ce que tu en penses? Tu aurais fait ça, toi? Ça te plaît?

Donner son opinion sur la vérité d'un fait:

savoir	-	*Je sais (très bien, parfaitement) que...*
	-	*Je n'ignore pas que...*
se souvenir	-	*Je me souviens qu'à cette époque...*
conviction	-	*Je suis convaincu que.../ persuadé que.../ certain que.../ sûr que...*
		Je n'ai aucun doute à ce sujet.
		J'en ai la conviction/certitude.

-"Grammaire": il ne s'agit pas d'une liste des règles et des structures à apprendre comme c'est le cas dans des grammaires traditionnelles. La section présente plutôt les principaux moyens dont dispose la langue pour exprimer certaines fonctions (interrogation, époque et dé-

roulement, détermination spatiale, cause - conséquence);

Exemples:

détermination temporelle:
époque présente

accomplissement de type étatif	*j'habite rue d'Italie.*
" de type spécifique	*Je fais la vaisselle.*
	Je suis en train de...
" de type habituel	*Je mange du pain chaque jour.*
résultatif	*Mes devoirs sont faits.*
	Il est parti.
	Il a mangé.

-<u>"Objets et notions"</u>: les opérations que l'étudiant devrait être en mesure d'exécuter linguistiquement dans divers domaines (demander ou donner l'information à propos d'une demande d'emploi) et l'inventaire des notions générales (temps, espace) et spécifiques (transport urbain). Ces catégories notionnelles déterminent le lexique introduit dans la méthode.

Exemples:

1. Objets
- *Voyages et déplacements.*
- *Les apprenants devraient être capables de s'informer ou de se renseigner à propos des différents aspects des voyages.*
- *Consignes d'orientation, de déplacements; indications d'itinéraires (demander ou indiquer le chemin, la distance, faire usage d'une carte ou d'un plan).*

- *Vacances et tourisme (dire ou demander où, quand et comment on passe les vacances).*

2. *Notions générales*

- *Poids* — *lourd, léger, poids, peser*
  Ça pèse très lourd.
  gramme, g., demi-livre
  Une demi-livre de beurre s'il-vous-plaît

3. *Notions spécifiques*

- *membres de la famille.*

famille	*famille*
parents	*père, mère, parents*
enfants	*fils, fille, frère, soeur.*

-"Index": les mots du lexique français par ordre alphabétique avec des renvois aux sections où ils ont été employés.

D. Les principales différences entre les méthodes structurales et l'approche communicative.

Les méthodes structurales sont "du prêt-à-porter" : l'enseignant qui est bien familiarisé avec le matériel dont il se sert enseigne très probablement de la même façon que la plupart de ses collègues qui utilisent le même manuel. Pour ce qui est de l'approche communicative, la situation est tout à fait différente: même si certains principes pédagogiques restent les mêmes, le matériel et l'organisation des cours peuvent varier à l'infini. Pour résumer les différences entre les deux approches, nous allons les comparer du point de vue des publics visés, des objectifs à atteindre, des contenus à délimiter et des pédagogies mises en oeuvre.

a. **Les publics visés**

1. **Méthodes structurales**

Étant conçues pour les débutants - une clientèle très abondante - elles ont beaucoup moins à offrir aux apprenants avancés en terme de matériel pédagogique. Le public visé présente des caractéristiques constantes (âge, scolarité, les objectifs et la durée d'apprentissage) et est contraint d'accepter les outils qu'on lui propose (enseignement aux étudiants réguliers). Les groupes d'étudiants sont ainsi homogènes à plusieurs points de vue.

2. **Approche communicative**

L'enseignement dit communicatif s'intéresse beaucoup plus à des apprenants ayant déjà eu des contacts avec la langue cible et qui désirent apprendre cette dernière pour des raisons assez variées (contact avec des amis, travail, intégration à un nouveau pays d'accueil, etc.). Cette clientèle choisit elle-même de s'instruire et ses besoins particuliers doivent être pris en considération. Les groupes ainsi constitués sont plutôt hétérogènes de plusieurs point de vue (âge, scolarité, langue maternelle, durée de l'apprentissage).

b. **Les objectifs à atteindre**

1. **Les méthodes structurales**

Soulignant l'aspect utilitaire de la langue, elles

se proposent d'enseigner pour donner à l'étudiant un moyen de communiquer à l'aide d'énoncés formellement corrects. Elles visent donc principalement la compétence linguistique (capacité de comprendre et de produire une infinité de phrases grammaticales). Les énoncés grammaticalement corrects sont ainsi à eux-mêmes une condition nécessaire et suffisante pour un bon fonctionnement de la communication. La capacité à communiquer est définie très vaguement (passage de la connaissance scolaire à l'emploi dans la vie réelle): on suppose que l'apprenant va l'acquérir avec la pratique, de façon spontanée, après avoir acquis la compétence linguistique.

2. Approche communicative

L'objectif visé est la compétence communicative, c'est-à-dire une connaissance du code (compétence linguistique) et des règles socio-culturelles qui permettent l'emploi approprié de ce dernier. La capacité de produire des énoncés grammaticalement corrects n'est ainsi plus jugée comme une condition nécessaire et suffisante de la communication. On appose ainsi à la notion de la grammaticalité la notion de l'acceptabilité de l'énoncé. La compétence à communiquer s'acquiert en même temps que la compétence linguistique: elle doit alors être prise en charge dans le projet éducatif.

c. Les contenus à délimiter

1. Méthodes structurales

Le contenu est délimité en fonction des formes linguistiques (structures grammaticales et unités lexicales les plus couramment utilisées) dont l'emploi permet d'exprimer des idées. Le contenu des énoncés n'a donc pas beaucoup d'importance. C'est la forme qui est privilégiée. Ceci dicte la nécessité de choisir parmi les structures à enseigner: comme on ne peut pas tout enseigner, on choisit le contenu en fonction des fréquences d'emploi dans la langue cible standard. Ce choix est fondé sur des principes d'économie et d'universalisme: le même contenu pour tout le monde. La base du choix du vocabulaire et de la grammaire est ce qu'on appelait au début "le français élémentaire" et ce qui est devenu connu plus tard sous le nom de "français fondamental".

Le premier degré du français fondamental est paru en 1954 comme résultat d'une initiative de l'Unesco qui visait la diffusion des langues de civilisation comme un moyen efficace pour répandre l'éducation de base. Un comité de linguistes travaillant ensemble au Centre d'Etude du Français Elémentaire (connu à partir de 1959 comme Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français: CREDIF) a entrepris un vaste projet d'enquêtes linguistiques: 275 conversations avec des hommes et des femmes de différentes couches sociales ont été enrégistrées et dépouillées dans le but de trouver

le lexique et les structures grammaticales les plus fréquemment employés. Le critère de la fréquence a cependant été complété par le critère de la "disponibilité": des témoins choisis établissent des listes des mots les plus indispensables pour décrire certaines réalités importantes de la vie quotidienne (parties du corps, vêtements, maison, aliments, etc.). Les enquêtes basées sur ces deux critères ont abouti à l'établissement du premier degré et du deuxième degré du français fondamental (1500 et 3000 mots respectivement). En suivant le même principe, une liste a été établie pour les structures grammaticales les plus importantes (les formes verbales, les démonstratifs, les pronoms relatifs, les types de propositions, etc.)

Du point de vue des fonctions du langage, les méthodes structurales mettent l'accent surtout sur la fonction référentielle (donner des informations) aux dépens d'autres fonctions.

Pour ce qui est de l'organisation du contenu, plusieurs principes sont importants:

- les éléments à enseigner sont soigneusement définis dès le départ: le professeur doit se conformer au manuel;

- on introduit les éléments en fonction de leur fréquence;

- on va du simple vers le complexe;

- on suppose la même progression de l'acquisition pour tout le monde: le même cheminement et les mêmes contenus pour tous.

2. Approche communicative

L'enseignement commence par la définition des notions (i.e. contenu sémantique) et non pas des formes (structures grammaticales). Il vise surtout la compétence de communication, i.e. la capacité d'utiliser la langue en harmonie avec les conventions socio-linguistiques de la société cible. Pour délimiter le contenu à enseigner en fonction des besoins de l'apprenant, on se réfère au Niveau-seuil.

Beaucoup d'importance est accordée aux conditions de production du message et à la situation de communication, ce qui aboutit à une diversification des éléments enseignés: parmi plusieurs formes possibles, on ne choisit pas la plus fréquemment employée, mais celle qui est la plus adéquate dans la situation donnée (niveau stylistique, relations entre les interlocuteurs, but poursuivi, etc.).

La langue étant vue principalement comme moyen de communication, on met l'accent sur toutes les fonctions du langage, i.e. mis à part la fonction référentielle, on insiste sur la fonction expressive (états d'âme, sentiments), la fonction conative (faire agir les autres: impératifs, demande...), emphatique (politesse, "parler pour parler") et

poétique (jeu, double sens, fonction esthétique de la langue).

Pour ce qui est de l'organisation du contenu, le principe de base est celui de subordonner le contenu aux besoins de l'apprenant: i.e. il n'y a pas un même contenu invariable avec le même ordre de progression. Ceci relève du fait que l'accent n'est pas mis sur l'input (l'entrée linguistique) mais sur l'output (production de l'apprenant). C'est par évaluation des progrès et des besoins de l'étudiant qu'on décide de la prochaine étape à suivre contrairement aux méthodes structurales où chaque étape suivante présuppose la connaissance des étapes précédentes.

d. Base théorique, pédagogie

1. Méthodes structurales

Pour les bases théoriques, elles s'inspirent de la linguistique structurale et de la psychologie du conditionnement (behaviorisme). Elles étudient le fonctionnement interne du code verbal (phonologie, morpho-syntaxe, lexique) sans s'intéresser aux circonstances de sa production.

L'apprentissage est basé sur la méthode mécaniste (répétition, imitation) en faisant appel surtout à la mémoire de l'étudiant. On s'intéresse surtout à la façon d'enseigner (modalités d'enseignement) sans se demander quelles sont les caractéristiques et les besoins de celui à qui on enseigne (modali-

tés d'apprentissage). Le rôle de l'enseignant dans la classe est prédominant: il décide du déroulement du cours jusqu'au moindre détail. Il intervient à tout moment pour corriger les erreurs de ses étudiants en leur imposant sa propre version de l'énoncé. On encourage ainsi chez l'étudiant une motivation à court terme: répondre sans erreur pour réussir au test. L'étudiant doit constamment recourir à sa connaissance des règles grammaticales, puisque produire dans la langue cible signifie surtout ne pas commettre de fautes. Pour éliminer les erreurs, l'enseignant fait faire à l'étudiant des exercices portant sur les éléments difficiles à apprendre (souvent en fonction de l'analyse contrastive de la langue maternelle et de la langue cible: erreur interlinguale). On fait ainsi référence à la langue maternelle lors de l'élaboration des matériaux d'enseignement, mais on évite de la mentionner lors de la pratique éducative (absence de traduction, recours limité aux dictionnaires bilingues).

Quant à l'évaluation des progrès, elle se fait souvent pour le besoin de classement ou pour choisir les meilleurs étudiants lors d'un concours et elle se base sur la vérification des connaissances de la matière enseignée. Les outils d'évaluation sont standardisés et mesurent la compétence linguistique de l'étudiant.

L'outil principal de la présentation des éléments linguistiques à enseigner est le dialogue qui présente des personnages et des lieux de la vie quoti-

dienne. Il faut cependant dire, que ce monde réel est présenté de façon plus ou moins stéréotypée (des situations et des circonstances passe-partout) et se prête ainsi mal à éveiller l'intérêt de l'étudiant. L'exploitation de dialogue vise la mémorisation des structures et des réponses-types qui créent l'illusion d'une correspondance étroite entre type de situation et type de réaction verbale.

Les méthodes structurales reconnaissent la spécificité du code écrit par rapport à l'oral: en privilégiant le code oral et en utilisant les dialogues pour la réécriture, on essaie cependant de diminuer la distance qui sépare les deux codes. Les textes écrits sont lus à haute voix, de façon analytique (compréhension de structures grammaticales), et ont pour objectif de renforcer les acquisitions orales. Les documents utilisés sont préparés spécifiquement pour l'enseignement, i.e. leur contenu linguistique est dosé en fonction d'une progression préétablie.

La pratique consiste dans des exercices structuraux (exercices de répétition, de substitution, de transformation, de complétion, d'expansion, de dialogue dirigé). Ces exercices doivent donner à l'étudiant une meilleure compréhension et une meilleure capacité d'expression en même temps.

Les outils techniques dont on se sert le plus souvent sont le film fixe, le magnétophone et le laboratoire de langues (auto-écoute, correction phonétique). Pour éviter de recourir à la langue mater-

nelle, on croit expliciter suffisamment la situation par le son accompagné d'images, i.e. on prend pour acquis un décodage identique chez tous pour une même image.

Le déroulement de chaque cours est rigoureusement planifié: certains petits écarts sont permis, mais en gros, l'enseignant doit toujours passer par les mêmes étapes.

2. Approche communicative

L'approche communicative se réclame surtout de la sociolinguistique mais s'intéresse également à la psycholinguistique: elle s'intéresse au fonctionnement interne du code verbal et au fonctionnement externe (facteurs psychologiques et socio-culturels qui conditionnent la production de l'énoncé). Au lieu de vouloir faire acquérir à l'étudiant des automatismes verbaux, comme c'est le cas de la méthode structurale, cette approche s'attend à ce que l'étudiant doive lui-même découvrir par expérimentation le fonctionnement du code, i.e. elle fait appel à la réflexion, aux capacités cognitives et à la créativité de l'apprenant.

Pour ce qui est du choix de la méthodologie, l'approche communicative est très souple: ce n'est plus la méthode mais l'apprenant lui-même qui est au centre de l'attention. De même, l'intérêt se déplace de l'enseignement à l'apprentissage. Le rôle de l'enseignant devient moins autoritaire: la salle de classe devient un endroit d'échange d'opi-

nions où tout le monde participe de façon spontanée. Ceci vise à augmenter la motivation interne de l'étudiant (à long terme): sentant que ne pas commettre des erreurs n'est pas le principal critère de l'évaluation, l'étudiant se concentre plus sur le message et est encouragé à communiquer.

L'attitude change aussi à l'égard de l'influence de la langue maternelle: on n'évite pas le recours à la langue maternelle pour faire réfléchir l'étudiant aux différences entre les deux systèmes communicatifs . Par contre, la langue maternelle ne joue aucun rôle lors de l'élaboration du programme de cours.

L'évaluation (souvent il s'agit d'une auto-évaluation ou d'une évaluation collective) a pour but de constater l'écart entre le savoir de l'étudiant et ses besoins communicatifs. Elle porte ainsi non pas sur la compétence linguistique mais plutôt sur la compétence à communiquer.

Pour présenter les éléments à enseigner, on se sert des dialogues ou des situations qui essaient d'éviter les stéréotypes en s'intéressant aux dimensions psychologiques et socio-culturelles des personnages présentés. Par ceci, le matériel utilisé est plus susceptible de retenir l'attention des étudiants puisque les situations présentées sont plus plausibles.

Le code oral et le code écrit sont représentés de façon autonome pour faire ressortir les diffé-

rences. On opte pour des textes authentiques (publicité, radio, journaux, mode d'emploi, chanson, littérature, etc.) et on encourage une lecture silencieuse, globale, non-analytique.

Le respect des objectifs variables des apprenants et l'emploi individualisé du matériel d'enseignement suppose que l'enseignant assume une très grande responsabilité pour préparer le déroulement de chaque cours. Au lieu de faire faire à l'étudiant des exercices contenus dans des cahiers spéciaux faisant partie de la méthode, l'enseignant doit envisager lui-même les possibilités de faire communiquer ses étudiants par le truchement de simulations de situations de la vie quotidienne.

A la lumière de la réhabilitation du rôle de la langue maternelle dans le processus d'apprentissage de la langue seconde, l'image a perdu son importance en tant que moyen de faciliter le décodage du son: là où la compréhension devient difficile, on peut utiliser la langue maternelle ou une paraphrase. L'image sera dorénavant beaucoup plus utilisée pour sa valeur culturelle: elle témoigne des lieux et des coutumes.

CHAPITRE II

La place de la grammaire dans l'approche communicative

L'enseignement de la grammaire est traditionnellement un centre d'intérêt de ceux qui préparent les manuels d'apprentissage des langues secondes: tant les méthodes traditionnelles que les méthodes structurales bâtissent tout le contenu en fonction de l'apprentissage de la grammaire. Ceci va changer diamétralement avec l'avènement de l'approche communicative visant l'acquisition de la compétence de communication avant tout.

Les causes du rejet de l'enseignement de la grammaire sont multiples. Il réside tout d'abord dans les bases théoriques mêmes de l'approche communicative: la capacité de communiquer ne s'acquiert pas par la maîtrise des règles formelles de la langue. Viennent ensuite les caractéristiques des apprenants: le respect pour les besoins, souvent très différents, de groupes d'étudiants, ne permet pas d'envisager un même contenu. Et finalement, les résultats de la recherche dans le domaine de l'acquisition des langues secondes en milieu naturel (non institutionalisé) contribuent à remettre en question l'utilité de l'apprentissage explicite de la grammaire.

Pour ce qui est de l'opinion des didacticiens chercheurs, les opinions sont partagées. La position forte est assez répandue aux Etats-Unis (sous l'influence de la théorie du moniteur de Krashen): elle se traduit par le refus complet de l'enseignement de la grammaire. La position faible (White) est représentée par ceux qui croient à l'importance de la grammaire comme point de départ dans des cours de langue mais cherchent à réconcilier leur enseignement avec les objectifs de communication. La position médiane est représentée par certains collaborateurs du Niveau-seuil: le

contenu linguistique est introduit sous la forme des réalisations possibles des actes de parole.

En pratique, il est cependant assez malaisé pour un enseignant de se servir du répertoire des sélections lexico-grammaticales que le Niveau-seuil lui propose. Son choix devant relever des besoins langagiers de ses étudiants. Il doit alors tout d'abord délimiter les situations de communication où ils auront à réutiliser leurs connaissances de L2. Ensuite, il devrait en déduire les notions ou fonctions (ou actes de parole) pertinentes. Les réalisations possibles d'un acte de parole (dire de faire, par ex.) peuvent cependant contenir les structures grammaticales les plus diverses (*impératif: Rappelle ton copain; futur: Tu rappelleras ton copain; conditionnel: Rappellerais-tu ton copain?*).

A L'époque actuelle, il y a très peu d'instruments prêt-à-porter appliqués à l'approche communicative dont l'enseignant et l'étudiant pourraient se servir. Il est alors important que l'enseignant puisse au moins prendre des décisions éclairées pour ce qui est de l'importance à accorder à la grammaire dans son enseignement compte tenu des besoins de ses étudiants.

L. Desmarais et M. Duplantie proposent dans leur article (Approche communicative et grammaire, Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes, 1986) une grille pour aider l'enseignant à décider dans quelle mesure la grammaire est nécessaire pour ses étudiants. Cette grille est élaborée à partir de plusieurs postulats:

- les enfants sont plus globaux, moins analytiques que les adultes (plus l'apprenant est jeune, moins il a besoin d'étudier la grammaire);

- un débutant, en général, aborde le nouvel objet d'apprentissage de façon glogale: il expérimente d'abord, il analyse ensuite (plus l'étudiant est avancé, plus d'importance il accorde à la grammaire);

- plus un apprenant est scolarisé, plus il apprend de façon analytique (l'importance de la grammaire augmente avec le niveau de scolarité de l'étudiant);

- les habiletés de compréhension portent sur le sens et non sur la forme (la grammaire est moins importante pour ceux qui veulent surtout comprendre à l'oral, plus importante pour ceux qui doivent parler eux-mêmes dans la L2 et encore plus importante quand l'étudiant veut acquérir une compétence à l'écrit);

- plus les exigences linguistiques de l'apprenant sont élevées (apprendre une langue pour occuper un poste de haut fonctionnaire), plus la connaissance de la grammaire est importante.

- Alors, il ne s'agit pas d'exclure la grammaire de l'apprentissage mais plutôt de la subordonner aux besoins langagiers de l'étudiant en passant par les fonctions qu'il aura à accomplir dans la L2 dans des situations authentiques.

CHAPITRE III

L'enseignement du vocabulaire

Relativement peu d'ouvrages existent à l'intention du professeur de langues secondes traitant de la question de l'enseignement du vocabulaire. Ceci est partiellement dû au fait que pendant très longtemps, la grammaire était considérée comme le pilier de la connaissance de la langue. Le vocabulaire était utilisé en fonction des structures grammaticales enseignées et la pédagogie de sa présentation à l'étudiant était très rudimentaire.

La méthode traditionnelle par exemple, insistant sur l'enseignement de la grammaire par traduction, présentait les mots dans des petits lexiques bilingues regroupés par thèmes. L'étudiant était sensé mémoriser les mots apparaissant dans la liste qui accompagnait chaque leçon.

Les méthodes audio-visuelles favorisent l'apprentissage des mots par des exercices plus ou moins mécaniques: par contre, le vocabulaire n'est plus appris par coeur à partir d'une liste et le recours à la langue maternelle est banni. Les mots introduits sont la plupart du temps choisis dans des listes fournies par le français fondamental, i.e. on se base surtout sur la fréquence d'emploi.

La plupart des méthodes communicatives se réclament, pour l'apprentissage du vocabulaire, de l'ouvrage élaboré par le Conseil de l'Europe: le Niveau-seuil. A la différence du français fondamental, il ne s'agit pas de listes de mots par thèmes, mais plutôt de lexiques regroupés par notions spécifiques et par notions générales: c'est cependant à l'enseignant de préparer son propre contenu à partir du matériel proposé.

Dans les deux cas, i.e. pour le français fondamental et pour le Niveau-seuil, plusieurs problèmes se posent. Le français fondamental devient dans certains cas désuet, les mots sont présentés hors du contexte et le substantif est nettement privilégié dans le vocabulaire disponible. Un problème majeur est le choix et l'étendue du lexique utilisé réellement dans les manuels: comme chaque leçon est centrée sur la présentation de quelques structures grammaticales, le nombre de nouveaux mots est forcément limité pour ne pas diluer l'intérêt de l'étudiant par une surdose de matière à apprendre. La grammaire étant présentée à l'aide de situations (par ex., visite chez des amis), la possibilité de regrouper les mots par thèmes est fortement limitée (un vocabulaire possible, mais à étendue très limitée serait ici centré sur les thèmes suivants: maison, meubles, famille, loisirs, etc.). L'étudiant peut ainsi acquérir un certain nombre de mots qui sont cependant loin de couvrir les sujets importants de sa vie quotidienne (sans mentionner le fait que le lexique qu'on lui fait apprendre ne tient pas compte de la variation socio-linguistique, i.e. qu'il prépare mal à la compréhension dans des situations authentiques).

Le Niveau-seuil est le fruit d'un travail de recherche mais ne se base pas sur des enquêtes linguistiques. Comme disent les auteurs eux-mêmes, "...les choix... ne sauraient guère être justifiés que par l'expérience et l'intuition linguistique des locuteurs francophones qui y ont travaillé" (Coste et al.,1976). Le grand problème de la présentation du lexique par notions est son utilité pédagogique: comment réconcilier l'enseignement (communicatif) des actes de parole et l'introduction du lexique par notions puisqu'il n'y a pas de lien clair entre un acte de parole spécifique et les notions qui peuvent s'y rattacher? Comment résoudre la question de l'emploi des textes authentiques - chaudement recommandé par l'approche communicative - où l'apparition de certains mots échappent

totalement au contrôle du professeur et couvrir encore une "notion" ?

L'attitude à prendre à l'égard du choix et de l'étendue du vocabulaire à enseigner n'est pas justifiée pour l'instant par des données scientifiques ni par l'existence de modèles standardisés empiriquement satisfaisants. Les choix de la part des enseignants sont alors nécessairement éclectiques.

Pour ce qui est de la pédagogie de la présentation du vocabulaire choisi et de son exploitation, plusieurs praticiens de l'enseignement du français langue seconde proposent des solutions. Plusieurs techniques ont été utilisées depuis l'abandon de la méthode de traduction:

- explication du sens à l'aide des images:
- gestes;
- synonymes, paraphrases;
- présentation des mots en contexte.

Aucune de ces techniques ne garantit la compréhension parfaite du sens par l'étudiant. Certains praticiens ne se sentent pas gênés par un certain degré d'ambiguïté: ils supposent que de la même façon qu'un jeune enfant apprenant sa langue maternelle, l'étudiant de la langue seconde lui aussi procède par des approximations successives du sens. D'autres soutiennent par contre, que l'angoisse de l'étudiant augmente s'il ne comprend pas bien le sens du lexique. A la lumière de l'enseignement sur mesure, il semble alors recommandable de donner des explications, mais seulement si l'étudiant le désire. De telles explications peuvent être faites même dans la langue maternelle - à l'oral ou à l'aide d'un dictionnaire bilingue (pratique rigoureusement défendue dans les méthodes structurales) si d'autres solutions sont trop difficiles.

L'aspect le moins abordé dans les manuels de didactique est la question de comment faire acquérir à l'étudiant le lexique présenté.

Dans son article Les maux des mots (Didactique en questions), M. Nemni passe en revue, de façon critique, certaines techniques et activités du réemploi du vocabulaire:

- identifier un objet ("Qu'est-ce que c'est?"): méthode peu rentable et peu motivante;

- complétion d'un dessin (l'étudiant nomme l'élément omis dans le dessin d'un objet familier): une meilleure version de la technique précédente;

- complétion des phrases (substitution des mots: utilisation des synonymes, antonymes, etc.): exercice classique d'utilité reconnue, mais pas très motivant;

- questions à des réponses connues d'avance: le défi intellectuel plutôt limité, aucun échange d'information;

- réponses à des questions personnalisées (famille, loisirs, opinions de l'étudiant): une bonne technique qui augmente la motivation de l'étudiant et retient l'attention du reste de la classe;

- réponses à des questions portant sur des connaissances générales (Qu'est-ce qui court le plus vite, un zèbre ou un guépard?): technique valorisant les connaissances de l'étudiant, qui vérifie la compréhension des termes sans être linguistiquement difficile, est stimulante pour la classe;

- enchaînement logique des actions ou des situations (Je me lave./ Je me réveille./ Je m'habille.): porte sur la compréhension des termes mais valorise aussi la capacité de raisonnement logique de l'étudiant;

- exclusion du terme qui ne fait pas partie d'un ensemble de termes aux caractéristiques communes (jambon - laitue - saucisson): une technique recommandée, qui permet d'utiliser le même terme à plusieurs reprises.

- jeu: une technique fortement recommandée, motivante pour l'étudiant, permettant une variation à l'infini en fonction de l'âge, du nombre d'étudiant, du type de vocabulaire, etc.

Exemples:

- *jeu des mots tabous: une personne choisie doit répondre à des questions d'autres étudiants en évitant de prononcer les "mots tabous" déterminés à l'avance;*

- *mots croisés;*

- *jeu d'associations d'idées: chaque étudiant doit trouver un mot qui est associé au mot précédent (école - élève - examen).*

Ce qui semble déterminer le choix d'activité, c'est le concours de plusieurs facteurs: la motivation que l'activité peut susciter auprès des étudiants, la possibilité de lier le défi linguistique au défi non-linguistique (parler de son vécu, mettre en valeur ses connaissances), la valeur de l'activité dans un contexte de langue maternelle (une activité conçue uniquement pour pratiquer une langue seconde peut-elle être stimulante?).

CHAPITRE IV

La question de la variété du français à enseigner

Avec l'approche communicative, il est indispensable de se pencher sur la question de la variation linguistique. Avec des méthodes structurales, le français enseigné - le français fondamental - représentait cette partie de la langue qui est la plus stable et la plus commune à tous les francophones, le critère principal du choix du vocabulaire et des structures grammaticales étant la fréquence d'emploi et la disponibilité. Ceci a vidé presque entièrement la question de la variation linguistique.

Du point de vue de l'étudiant, ceci a causé aussi un problème considérable: en dehors de la classe, souvent, les échanges verbaux ne se passent pas en français fondamental. L'étudiant se sent déçu: il ne comprend pas et se pose des questions sur l'utilité de l'apprentissage, sur la compétence de son professeur ou même sur la "qualité" du français parlé au pays.

La situation n'est cependant pas facile pour l'enseignant non plus. Habitué à utiliser le matériel pédagogique d'orientation structurale, il se sent contraint à utiliser la seule variété linguistique qu'on lui propose et finit, le plus souvent, par s'y conformer lui-même. En plus, il doit se résoudre lui-même à la question des attitudes - souvent négatives - à l'égard des variétés autres que le français standard.

En effet, parmi les méthodes utilisées au Québec pour enseigner le français langue seconde aux adultes, très peu présentent des formes du français québécois populaire ou familier. Une exception est la méthode expérimentale du Ministère de l'Immigration intitulé En québécois (Programme complémentaire de français parlé au

Québec. 1976). On y trouve, entre autres, les exemples suivants:

- il, ils, lui deviennent i (je lui ai dit - j'y ai dit);

- elle devient a, al (elle pleure, elle est peureuse - a pleure, al est peureuse);

- tu devient t (tu as vu - t'as vu);

- nous autres, vous autres perdent le r final.

L'attitude vis-à-vis la variation linguistique a changé avec l'avènement de l'approche communicative. Le concept de compétence de communication, i.e. l'utilisation de la langue appropriée au contexte situationnel, constitue l'axe central de l'approche communicative en didactique des langues. Selon les principes d'une telle approche, l'étudiant est initié à comprendre différentes variétés linguistiques en usage dans une communauté donnée et à les utiliser de façon appropriée, i.e. qu'il est amené à utiliser des variétés linguistiques appropriées à son rôle social, aux caractéristiques de ses interlocuteurs et aux situations langagières où il va se trouver.

Un bon moyen d'introduire des variétés linguistiques en classe est par le truchement des documents authentiques (pour l'écrit, coupures de journaux, textes scientifiques, recettes de cuisine; les enregistrements sonores ou rencontres avec des locuteurs natifs pour l'oral). Pour ce qui est de l'exploitation du matériel pédagogique relatif à la variation linguistique, des moyens didactiques recommandés sont les jeux de rôles et les simulations suivant l'écoute ou la lecture de documents authentiques, par exemple.

Il existe même certains ensembles didactiques dont l'objectif principal est de familiariser l'étudiant avec la variation linguistique: La Direction générale de la formation linguistique de la Commission de la Fonction publique du Canada a préparé par exemple plusieurs programmes de ce genre (le programme de formation linguistique en cours d'emploi, 1984; Le français de l'accueil - Unité 5, 1982; le Programme Langue de travail - Opérations téléphoniques, 1980).

Le programme de formation linguistique en cours d'emploi est destiné à des enquêteurs anglophones de la Gendarmerie royale du Canada, qui, dans le cadre de leurs tâches professionnelles, ont à mener des enquêtes depuis la réception de la plainte jusqu'à la comparution en cour si le cas le justifie. La question de la variation linguistique est ici primordiale car les policiers rencontrent des gens appartenant à toutes les classes sociales et doivent intervenir dans divers cadres situationnels. De plus, il n'ont aucun contrôle sur les plaintes qu'ils reçoivent et doivent comprendre toute variété linguistique utilisée par le plaignant qui est souvent incapable de modifier sa façon de parler.

Des enregistrements simulés avec des comédiens et des gendarmes de la GRC ont servi de point de départ à l'élaboration des activités pédagogiques visant surtout l'acquisition de la capacité de comprendre un message oral. L'étudiant est par exemple appelé à participer aux activités suivantes:

- écoute de l'enregistrement d'une plainte et le choix du document écrit qui y correspond;

- identification de certains détails (noms, quantités, lieux) qu'il faut cocher sur une liste fournie au préalable;

- écoute de deux enregistrements dans deux registres de langue différents pour décider si le contenu en est le même.

Le programme Langue de travail - Opérations téléphoniques est destiné à des fonctionnaires fédéraux anglophones (téléphonistes) qui doivent utiliser le français. Les enregistrements ont été faits sur le vif au téléphone et repris en studio. La langue utilisée est le français parlé ayant des caractéristiques courantes pour des entretiens de ce genre: hésitations, reprises, coupures, variations phonétiques, lexicales, grammaticales). Les exercices portent d'abord sur la perception du sens (saisir globalement le texte, comprendre des détails au moyen d'une grille d'analyse ou de questions précises) et sur l'expression elle-même ensuite (utilisation de variantes pour véhiculer une fonction). Pour faire prendre conscience à l'étudiant des différents registres possibles lors de l'expression d'une même fonction, on lui demande de reformuler une partie du message en modifiant le degré de politesse ou de formalité. Chaque unité se termine soit par une activité de simulation avec un locuteur natif ou un collègue où l'étudiant intervient dans une situation semblable à celle qu'il a étudiée, soit par un dialogue lacunaire où l'étudiant doit fournir oralement les répliques de la téléphoniste (à partir de certaines consignes écrites).

Ces programmes montrent la possibilité - et l'importance - de tenir compte de la variation linguistique dans l'enseignement des langues secondes. Ils correspondent à la notion de la compétence communicative en donnant à l'étudiant des connaissances pratiques de la langue utilisée dans différentes situations de la vie quotidienne. Il faut cependant constater que jusqu'à ce jour, de tels programmes sont plutôt rares.

CHAPITRE V

L'attitude à l'égard des erreurs

L'approche communicative de l'enseignement des L2 correspond grosso modo aux postulats de l'hypothèse de l'approche naturelle par l'accent mis sur la communication et par la simulation des situations de l'acquisition naturelle. De même, elle est basée sur l'opinion qui veut que l'utilité de la correction des erreurs de l'apprenant est très limitée. La problématique de l'attitude à prendre à l'égard des erreurs est cependant loin d'être réglée pour un bon nombre d'enseignants.

Beaucoup de praticiens de l'enseignement des langues secondes se sentent mal à l'aise vis-à-vis l'erreur commise par l'étudiant. Il semble qu'on a accepté en général l'idée qu'une erreur n'est pas nécessairement la preuve de l'échec de l'enseignement. Elle est par contre vue comme le témoin du dynamisme du processus d'acquisition. Il est aussi généralement accepté qu'on ne doit pas corriger toutes les erreurs de l'étudiant. Ce qui soulève beaucoup plus la discussion sont les deux points suivants:

- est-il justifié de croire que les erreurs de l'étudiant vont se corriger d'elles-mêmes au contact des locuteurs natifs, avec le temps, comme le suppose Krashen?

- faut-il laisser passer les erreurs de syntaxe et de phonologie, parce qu'elles - supposément - ne nuisent pas à la communication?

Pour ce qui est de la première question, peu d'études empiriques existent à ce sujet. Par contre, plusieurs études démontrent qu'il y a une corrélation positive entre la performance des sujets

et la durée de l'enseignement formel. De plus, les cas des apprenants des L2 en milieu naturel (i.e. sans enseignement formel) qui n'ont pas progressé au-delà d'une certaine limite après des années sont abondants parmi les immigrants adultes. On y trouve généralement beaucoup d'exemples de "fossilisation" d'erreur linguistique: des erreurs répétées malgré la présence de l'entrée linguistiquement correcte.

La réponse à la deuxième question est difficile du point de vue d'un enseignant: habitué à la performance de son élève, il le comprend probablement mieux qu'un interlocuteur non averti. De plus, certaines formes incorrectes sont fortement stigmatisées: même si le locuteur est compris, il risque de provoquer des réactions négatives.

La conclusion reste ainsi à mi-chemin entre les deux attitudes opposées: la correction de certaines erreurs est sans doute indispensable à la condition de ne pas traumatiser l'étudiant par une correction systématique de toutes les erreurs en le réduisant au silence. Autrement dit, c'est la façon de corriger l'erreur plutôt que la correction elle-même qui va décourager l'étudiant.

L'un des enjeux pédagogiques est alors de dédramatiser les erreurs dès l'accès initial à la langue étrangère en sensibilisant les apprenants au caractère banal ou naturel de leur apparition en langue maternelle ou seconde. Ceci peut avoir beaucoup d'influence sur l'attitude ultérieure de l'étudiant à l'égard de la langue étudiée et sur sa motivation à s'impliquer activement en classe.

Cela n'exclut pas des pratiques correctives mais suppose leur cohérence par rapport aux attitudes d'apprentissage préalablement développées. Il est également recommandé de corriger l'étudiant

non pas par l'intervention explicite en lui faisant répéter la forme correcte, mais plutôt en variant la forme de correction:

- **correction directe** (l'erreur est corrigée immédiatement avec ou sans explication);

- **correction indirecte** (on reprend l'énoncé - sans erreur en prétendant de ne pas être sûr d'avoir bien entendu; on reformule l'énoncé mal structuré pour enchaîner avec d'autres questions, etc.);

- **correction différée** (on relève les erreurs sur une feuille pour en discuter plus tard).

CHAPITRE VI

Le problème de l'évaluation

La tradition de l'évaluation en langue seconde et étrangère est de longue date. L'objectif et les techniques d'évaluation ne sont cependant pas toujours les mêmes: c'est avec l'avènement de l'enseignement communicatif, que la notion de l'évaluation est complètement remise en question.

Dans les méthodes structurales, où la langue est enseignée en pièces détachées (en fonction des structures grammaticales à enseigner), l'évaluation est considérée comme un outil précis et scientifique pour mesurer la connaissance de l'étudiant. Des tests standardisés sont élaborés en fonction du contenu des cours: c'est la compétence linguistique de l'étudiant qui est mesurée.

Cette façon de procéder n'est plus possible à l'heure de l'approche communicative pour des raisons évidentes:

- le contenu de l'enseignement varie en fonction des besoins particuliers de chaque groupe;

- la compétence linguistique n'est plus considérée comme l'aspect décisif pour aboutir à la maîtrise d'une langue seconde;

- les techniques de l'évaluation de la compétence communicative ne sont pas standardisées et exigent beaucoup de travail et d'imagination de la part de l'enseignant.

Il y a un autre obstacle majeur: si un des prérequis de l'enseignement communicatif est l'authenticité des situations de communication, comment s'en tenir à ce principe lors d'un examen qui n'a

rien d'authentique? De plus en plus de solutions à ce problème sont suggérées: plusieurs auteurs ont proposé des outils d'évaluation dans le contexte québécois de l'enseignement aux adultes (Painchaud et Leblanc, 1984; Jasmin - Demers, Charlebois, 1981; Bergeron et al., 1983). Quoique les démarches peuvent être différentes, la plupart des solutions sont élaborées en fonction de la notion de la compétence de communication.

A titre d'exemple, nous citons quelques suggestions concrètes pour évaluer la capacité à communiquer adéquatement en langue seconde en tenant compte de la situation, des caractéristiques des interlocuteurs, des intentions de communication (R. LeBlanc, J. Bergeron: L'évaluation dans une pédagogie de la communication):

- test de compréhension orale: après avoir écouté un enregistrement de la conversation entre 2 parents dont les enfants étudient à la même école, l'étudiant doit répondre à un nombre de questions (préparées d'avance par l'enseignant) pour démontrer s'il a bien saisi le lieu, le nombre de personne et le lien entre celles-ci;

- test de compréhension orale, réponses par écrit: après avoir écouté une conversation au téléphone entre deux amis qui veulent sortir ensemble, l'étudiant doit marquer dans le plan de la ville le parcours à réaliser par un des personnages qui doit se rendre chez son ami en suivant les instructions reçues;

- test d'expression écrite et de compréhension écrite: l'étudiant lit une annonce d'emploi et doit rédiger une demande pour postuler cet emploi. Dans la réponse, il doit faire part d'un certain nombre de renseignements spécifiés par l'enseignant.

Pour la correction de ces tests, il faudrait s'appuyer sur un nombre de critères établis à l'avance. Par exemple, les critères

suivants rendent compte de plusieurs facteurs importants de la compétence de communication:

- appréciation globale du degré de réussite (information transmise: l'objectif visé a-t-il été atteint?);

- intention de communication (la réalisation linguistique a-t-elle été adéquate à l'intention de la communication?);

- situation de communication et contexte psycho-socio-culturel (la réalisation linguistique a-t-elle été adéquate à la situation et au contexte?);

- réalisation linguistique (correction de la prononciation orthographe, vocabulaire, grammaire).

L'évaluation de la compétence de communication est ainsi perçue pas seulement comme une tâche réaliste mais comme un outil qui respecte le prérequis d'un enseignement authentique.

CONCLUSION

L'enseignement du français langue seconde est en train de gagner de l'importance sous l'effet de la francisation de plusieurs domaines de la vie quotidienne d'une part et en fonction de la nécessité d'intégrer une population importante d'immigrants venus de pays non-francophones d'autre part.

L'enseignement du français langue seconde aux adultes est un très grand défi pour l'enseignant: pas seulement s'agit-il d'un domaine beaucoup plus jeune que l'enseignement aux enfants et qui doit ainsi faire face à tous les inconvénients qui en découlent du point de vue de l'administration et du financement des programmes, mais en plus, l'enseignant doit tenir compte de caractéristiques et de besoins d'apprentissage très variés des groupes auxquels il enseigne. Ne pouvant pas compter sur l'existence de matériel d'enseignement standardisé, l'enseignant doit faire preuve de beaucoup d'imagination. Cette tendance est encore accentuée par les transformations profondes dans le domaine de l'enseignement des langues secondes en général: la sécurisante méthodologie de l'enseignement structural n'est que partiellement remplacée par de nouvelles techniques qui s'inscrivent dans le courant de l'approche communicative. Le travail de beaucoup de praticiens et de chercheurs multiplie encore plus les voies possibles à prendre.

Si la tendance principale de la pédagogie de nos jours est l'approche communicative, elle soulève par contre beaucoup de questions par son manque de définitions précises et d'outils concrets pour les pratiques en classe. Le rôle de l'enseignant devient ainsi de plus en plus important puisque c'est lui qui doit assumer la responsabilité de trouver des voies valables pour un enseignement individualisé, prôné par cette approche. L'enseignement sur mesure est une des causes de l'éclatement de la méthodologie

traditionnelle : en tenant compte de l'étudiant, on ne peut plus utiliser le même contenu. Mais en utilisant moins de matériel standardisé, on doit compter davantage sur la capacité de l'enseignant à se débrouiller lui-même.

Idéalement, cet enseignant devrait alors avoir la possibilité de comparer ses propres expériences avec celles de ses collègues tout en se tenant au courant des résultats de la recherche théorique et empirique dans son domaine. C'est en connaissant plusieurs possibilités de réponse aux besoins des étudiants adultes en français langue seconde qu'il pourra choisir les techniques appropriées pour sa propre classe.

BIBLIOGRAPHIE

A. A.Archambault et J.-C. Corbeil. L'enseignement du français langue seconde, aux adultes. Conseil de la langue francaise, Québec, 1982.

H. Besse et R. Galisson. Polémique en didactique. CLE International, Paris, 1980.

H. Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues. Hatier, Paris, 1984.

A.A. Bouacha (dir.). La pédagogie du francais langue étrangère. Hachette, Paris, 1978.

A.M. Boucher, M. Duplantie et R. Leblanc. Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Centre Educatif et Culturel inc. et CEPCEL, Montréal, 1986.

P. Calvé et A. Mollica. Le francais langue seconde des principes à la pratique. P. Calvé et A. Mollica, Canada, 1987.

CREDIF. Voix et image de France. Cours audio-visuel de Francais, premier degré. CREDIF, Paris, 1971.

D. Girard. Les langues vivantes. Librairie Larousse, Paris, 1974.

G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc et A. Sauvageot. L'élaboration du Francais Fondamental (1er degré). Chilton Books, Philadelphie, New York, 1964.

R. Léon et J. Yashinsky (dir.). Options nouvelles en didactique du francais langue étrangère. Didier, Montréal, 1982.

F. Ligier et L. Savoie (dir.). Didactique en questions. Le point de vue de 22 spécialistes en francais langue seconde. Les Editions La Lignée inc., Beloeil, 1986

M.-T. Moget et P. Neveu. De vive voix, Livre du maître. Didier, Paris, 1972 .

L. Porcher, M. Huart et F. Mariet. Adaptation de "Un Niveau-seuil" pour des contextes scolaires. Conseil de L'Europe. 1979.

R. Renard. La méthode structuro-globale audio-visuelle. Didier, Paris, 1965.

D.A. Wilkins. Notional Syllabuses. Oxford University Press, 1976.

Cet ouvrage fait partie de la collection «Enseigner le français aux allophones», publiée à la Commission scolaire Jérôme-Le Royer sous la direction de Jacques Desrosiers. Les autres titres disponibles sont:

- L'analyse des erreurs en français oral langue seconde de locuteurs créolophones adultes, Béatrice Majkrak.
- Analyse descriptive des fautes des adultes étudiant en techniques commerciales, Jacques Desrosiers.
- Les commissions scolaires et la clientèle immigrante: 10 ans de réflexion, François Brunetta.
- Les enfants haïtiens face à l'apprentissage du français en milieu scolaire québécois, Pierre-Michel Laguerre.
- Les enjeux de l'acquisition d'une deuxième langue première, Ben Fugazzi.
- L'enseignement et l'apprentissage du français langue seconde: quelques aspects méthodologiques et pédagogiques, Béatrice Majkrak.
- Enseigner le français aux alloglottes, Jacques Desrosiers.
- Étude comparée: espagnol, français, Béatrice Majkrak.
- Guide de lecture et d'auto-perfectionnement à l'intention des formateurs d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Les hispanophones et le français, Henri Muñoz.
- Les interférences créole-français en alphabétisation, Roberta Gilbert en Jean-Robert Placide.
- Interférences du créole dans l'acquisition du français en post-alphabétisation des étudiants adultes haïtiens, Ben Fugazzi.
- L'interlangue de l'immigrant allophone, Ben Fugazzi.
- Portrait linguistique du Québec, Marie-Claude Morin
- Portrait du formateur d'adultes allophones, Ben Fugazzi.
- Quelques aspects linguistiques et méthodologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes, Béatrice Majkrak.
- Les systèmes éducatifs et l'intégration des adultes néo-québécois, Danièle Grondin.